

80 LET DOCENTA JOSEFA JEDLIČKY

Ostravská a severomoravská pedagogická a učitelská veřejnost si připomněla v dubnu osmdesátiny významného pedagoga a školského pracovníka doc. PhDr. Josefa Jedličky, zasloužilého školského pracovníka, čestného člena Československé pedagogické společnosti při ČSAV a dlouholetého předsedy pobočky v Ostravě, bývalého proděkana a vedoucího katedry pedagogiky PF v Ostravě. Jeho aktivní podíl na našem politickém, školském, pedagogickém a širším kulturním životě svědčí o bohatém a plodném životě, který ovlivnil a stále ovlivňuje rozvoj naší socialistické přítomnosti.

Doc. Jedlička se narodil 19. dubna 1906 v Rakové, okres Prostějov, jako jedno z pěti dětí v rodině domkáře, zedníka a domácího tkalce. Složitě sociální a ekonomické poměry mu umožnily externí studium na gymnáziu v Litovli, kde v roce 1929 maturoval. Po maturitě nastoupil jako výpomocný učitel na Slovensku, kde do roku 1938 získal postupně učitelskou způsobilost pro lidové i měšťanské školy. V roce 1940 odešel pod tlakem klérofašistického režimu na Moravu, kde působil na Litovelsku. Jeho levicová orientace a ilegální činnost jej na celý život spojila s prací pro socialistickou budoucnost. Po

osvobození odešel jako člen KSČ z rodného kraje do Jablunkova jako odborný učitel. Po Únoru 1948 byl povolán do funkce okresního školního inspektora v Českém Těšíně a v roce 1956 na krajský národní výbor pedagogického oddělení odboru školství. V roce 1957 absolvoval s vynikajícím prospěchem studium pedagogiky a psychologie na Palackého univerzitě a získal aprobaci pro výuku na středních školách. V této době se již významně podílel na budování vysokoškolské instituce pro vzdělávání učitelů na Ostravsku. Stal se iniciátorem nových forem a metod ve výchovně vzdělávací práci, byl jedním z prvních zakladatelů fyzikální, biologické a jiných olympiád, organizátorem tzv. vyrovnávacích tříd apod. Jeho práce byla v roce 1957 oceněna udělením čestného titulu Zasloužilý školský pracovník.

Další etapou jeho tvůrčího a angažovaného života bylo od r. 1962 působení na pedagogickém institutu a později pedagogické fakultě v Ostravě. V tomto období se jeho dosavadní publikační činnost rozšiřuje a vědecky prohlubuje. Ve své odborné a vědecké činnosti se zaměřil na problematiku výchovy a vzdělávání učitelů pro 1. stupeň základní školy, rozpraco-

vává teorii a metodiku, publikuje řadu studií a článků v pedagogických časopisech a postupně vydává skripta pro posluchače od prvního do posledního ročníku studia. Vedle tohoto hlavního zaměření sleduje v domácí i zahraniční literatuře otázky modernizace výchovy a vzdělávání, metodologické a ideologické problémy, teorii a praxi učitelského vzdělání a otázky řízení školské soustavy. Rozsah publikační činnosti vyjadřuje několik strohých čísel: studijních materiálů a skript vydal 18, obsáhlejších studií 7, statí, článků a referátů 80, redigoval 6 edicí, přeložil z polštiny 5 publikací, redakčně řídil sborníky PFO, zpracoval řadu výzkumných zpráv, odborných i nakladatelských recenzí. Nemalý význam mají i jeho publicistické práce v pedagogické osvětě, rozhlase, televizi atd. Jeho odborná a publikační činnost pokračuje i po odchodu do důchodu v roce 1976. Do sborníku pedagogické fakulty v Ostravě připravil Poznámky k sociologickému

aspektu výchovy a jako studijní texty Boj proti buržoazním vlivům v pedagogice. Obě práce jsou v tisku.

V činnosti docenta Jedličky nelze opomenout jeho funkce, které zastával jako vedoucí pedagogický pracovník. Vedle funkce proděkanové a vedoucího katedry pedagogiky a psychologie to byla řada funkcí stranických, předsedy pobočky Pedagogické společnosti a sekce pedagogiky Socialistické akademie v Ostravě i funkcí v Jablunkově.

Svůj mladistvý elán uplatňuje stále při výchově mladých šachistů v TJ Jablunkov. Jeho zásluhou práci ocenila řada organizací a institucí. Pedagogové tak učinili na celostátním semináři 18. a 19. března 1986 k otázkám řízení výchovy a vzdělávání v Ostravě. Přejeme docentu Jedličkovi do dalších let činnorodého života zachování dosavadního zdraví a elánu i mnoho úspěchů v jeho aktivitách.

Vladimír Krejčí

430 LET AKADEMICKÉHO GYMNÁZIA

Pod záštitou rektora University Karlovy a ve spolupráci se Školskou správou NV hl. m. Prahy byl vydán Almanach gymnázia v Praze 1, Štěpánské ulici, nositele Řádu práce, ke 430. výročí jeho založení. Jde o jedno z nejstarších vzdělávacích zařízení na středoškolské úrovni u nás i ve střední Evropě.

Publikace je velmi zajímavá i podnětná. Protože existence ústavu je poznamenána poměrně častým stěhováním (z prvního místa v Klementinu celkem devětkrát), je Almanach rozdělen na tato jednotlivá údobí. Málo si již uvědomujeme velký význam této školy pro růst naší národní české inteligence, pro národní obrození a sobeuvědomění. Dějiny tzv. Akademického gymnázia jsou rušné, bohaté na významné osobnosti profesorů i studentů. Hned v počátcích zde vyučoval obhájce českého jazyka a českých dějin B. Balbín. Dále J. Jungmann, který zde byl v posled-

ním období svého života ředitelem, podobně jako později V. K. Klicpera, který zde studoval, poté byl profesorem a ředitelem. Studovali zde mj. J. K. Tyl, F. L. Rieger, krátce B. Smetana, M. Tyrš, J. Neruda, V. Hálek, J. V. Frič, Z. Winter, který zde později vyučoval jako profesor 22 let. Z dalších významných osobností prošli Akademickým gymnáziem jako studenti mj. B. Hrozný, Arne Novák, J. Heyrovský, K. Čapek, J. Pečířka, B. Havránek, F. X. Šalda, Vít Nejedlý. To jsou samozřejmě jen někteří namátkou vybraní.

Gymnázium svou minulostí a tradicí dokumentuje běh dějin našeho národa. K tomu jsou v almanachu zajímavé dokumenty. Jednak faktografické údaje z kroniky ústavu, „Dějiny Akademického gymnázia“, napsané profesory dr. J. Peškem a M. Maříkem, která vycházela od r. 1927 spolu se školními zprávami. Dále jsou to autentické vzpomínky absolventů gymná-

zia i vyučujících profesorů. Připojeny jsou profily významných osobností spojených s historií tohoto gymnázia.

Gymnázium je od r. 1985 po sedmi letech rekonstrukcí opět „doma“ ve Štěpánské ulici č. 22. Důstojně navazuje na historické tradice. Je zaměřeno na výchovu kádrů pro kulturněvýchovnou činnost a pro elektronizaci, tedy na obory, které jsou dnes v popředí zájmu a potřeb společnosti. Spolupracuje s Pedagogickým ústavem J. A. Komenského ČSAV, s Pe-

dagogickým ústavem hl. m. Prahy a s dalšími významnými podniky a institucemi. Každodenní práce pedagogického sboru naplňuje odkaz minulých generací i náročné úkoly dneška.

Almanach není pouhou informací o jubileu jednoho gymnázia, je dokladem vývoje středního školství, poutavým dokumentem o vývoji vzdělání, o historii našeho národa.

Petr Cenkl

POZORUHODNÁ PEDAGOGICKÁ KONFERENCE VE VÝCHODOSLOVENSKÉM KRAJI

Na rozhraní měsíců září a října 1986 se ve Východoslovenském kraji konala konference „K aktuálním otázkám výsledků pedagogicko-psychologického výzkumu a jejich aplikace ve výchově a vzdělávání mládeže“. Jednání konference předcházely teoreticko-praktické semináře pro učitele a další pedagogické pracovníky v okresech Bardejov, Humenné, Košice, Michalovce, Prešov a Spišská Nová Ves.

Organizátory této akce byla Slovenská pedagogická společnost při SAV, pedagogická fakulta UPJŠ v Prešově a Východoslovenský krajský národní výbor, odbor školství v Košicích.

Jednání konference se uskutečnilo ve velmi pěkném prostředí pedagogické fakulty UPJŠ v Prešově. Jeho účastníky byli zástupci vědeckých ústavů a vysokých škol — Pedagogického ústavu J. A. Komenského ČSAV v Praze, Ústavu experimentální pedagogiky SAV v Bratislavě, Ústředního ústavu odborného školství v Praze, Ústavu dětské psychologie a patopsychologie v Bratislavě, pedagogické fakulty v Prešově UPJŠ v Košicích a dalších pedagogických institucí.

Ve svých referátech a diskusních příspěvcích na konferenci zástupci jednotlivých pedagogických pracovišť referovali o výsledcích zkoumání v státním plánu základního výzkumu a v resortních vý-

zkumných plánech dosažených v průběhu 7. pětiletky a informovali o výhledech další vědecké práce v 8. pětiletém plánu. Kladem většiny přednesených referentů bylo, že se neomezily na pouhé popisné bilancování vědecké práce, ale prezentovaly řadu faktických výsledků vědeckého zkoumání v různých oblastech pedagogické a psychologické teorie.

Požadavek přiblížení pedagogické teorie výchovně vzdělávací praxi byl velmi úspěšně realizován formou teoreticko-praktických seminářů pro učitele a další pedagogické pracovníky v jednotlivých okresech Východoslovenského kraje. Tyto semináře umožnily pracovníkům pedagogické vědy setkat se s řediteli škol, učiteli, vychovateli, pracovníky PO SSM, OPS i s pracovníky zabývajícími se zájmovou činností dětí a mládeže. Při přednáškách i neformálních besedách a diskusích byla představitelům pedagogické teorie i praxe poskytnuta vzácná příležitost k výměně poznatků, názorů, zkušeností i k hlubšímu vzájemnému poznání.

Nezbývá než vyslovit upřímné poděkování všem, kdo se na organizaci tohoto oboustranně přínosného setkání pracovníků pedagogické teorie a pedagogické praxe podíleli.

Iva Švarcová

5. KOLOKVIUM: POČÍTAČEM PODPOROVANÝ VÝZKUM A VÝVOJ V OBLASTI SPOLEČENSKÝCH VĚD

Drážďany, 2.6.12.1985

V Drážďanech pracuje pod vedením prof. Dr. Sc. H. Kreschnaka po dlouhou řadu let Výzkumné a výpočetní středisko Akademie pedagogických věd NDR. Stalo se již tradicí, že tato instituce svolává vždy po několika letech „kolokvium“, na kterém předkládá výsledky práce vlastní, spolupracovníků i tematicky blízkých hostů jednak z významných center v NDR (PH Drážďany, TU Drážďany, KMU Lipsko, Inst. f. Psychologie d. APNW Berlín aj.), jednak ze zahraničí. Takový smysl a ráz mělo i poslední, páté kolokvium, které se konalo v prosinci 1985 v Drážďanech. Jestliže předcházející semináře byly tematicky alespoň podle názvu zaměřeny především na ústřední úkol, který centrum po léta řeší, tj. na metody zjišťování a diagnostiky školního výkonu, pak téma posledního kolokvia bylo obecněji formulováno k využití výpočetní techniky ve výzkumu v oblasti společenských věd.¹ Toto zobecnění platí plně z hlediska přínosu výzkumu zaměřeného na matematicko-logicko-statistické modelování vůbec, konkrétní aplikace však pocházely převážně z oblasti pedagogiky a vzdělávací praxe, spolu s některými zkušenostmi s využitím počítačů v řídicí, administrativní a ekonomické praxi. Toto omezení je však naopak výrazem vážnosti a seriózního přístupu organizátorů kolokvia.

Z velkého počtu příspěvků bylo předneseno 5 referátů první den v plénu, ostatních 40 částečně paralelně ve třech sekcích. Stručně budou v dalším charakterizovány úvodní referáty v plénu, ostatní pak shrnuty do celkových anotací tématu a obsahu jednotlivých sekcí.

Plénum:

Zasvěceným úvodem do problematiky kolokvia byl úvodní referát H. Kreschnaka „K jednotě informatiky a metodologie při nasazení počítačů do oblasti

společenských věd“. K přednímu úkolu centra patří zkoumání, jak by bylo možno nejlépe využívat výpočetních a informace zpracujících technik k řízení a plánování v oblasti školství NDR a v pedagogickém výzkumu. To vede přímo k obecněji platným otázkám úlohy a možností formalizace a matematicko-logického modelování při studiu společenskovedních jevů. Dospívá se k závěru shodnému s obecnou současnou tendencí: k spojení a jednotě informatiky a metodologie vědeckého poznávání. Konkrétněji se přitom vynořují následující metodologické otázky: a) Použití deduktivní logiky (systémů algeber) při formulování výzkumných hypotéz a jejich upřesňování a ověřování pomocí počítačů. b) Aplikace metod rozhodovací logiky pro zdokonalování matematických modelů efektivního zjišťování a zpracování informací kompetentních pro rozhodování. c) Výběr rozhodovacích situací vhodných pro matematické modelování a zajišťování vhodných konkretizací těchto modelů v praxi. Tím se mají zároveň vytvářet předpoklady pro diagnostikování znalostí žáků a efektivní řízení jejich učebních činností s pomocí počítače pracujícího na širší bázi objektivních dat o školních výkonech. Podmínkou úspěšného řešení většiny otázek je plně interdisciplinární přístup.²

W. Schubert (Drážďany) nazval své sdělení „Banky dat — současný stav a tendence jejich vývoje, jejich nasazení v centrálně a decentralizovaně organizovaných informačních systémech“. Zabýval se bankami dat jako nástrojem automatizace informačních procesů a podpory psychických procesů (terminologicky bylo zajímavé jeho rozlišení mezi „Werkzeuge“ a „Denkzeuge“). Po rozboru některých organizačně strukturních problémů databank vyjádřil jejich funkční smysl čtyřmi dimenzemi: a) Racionalizace zpra-

cování velkého počtu informací; b) Integrace od dílčích do komplexních souborů informací; c) Přístupnost a „vlídnost“ k uživateli; d) Zajištění „bezpečnosti“ informací a ochrany dat. Konkrétnější poznámky vycházely převážně z oblasti využití databank v administrativě a řízení podniků.

„Pedagogicko-psychologickými podmínkami využití počítačů v teorii i praxi“ se zabýval V. Kulič (Praha). Stále hlouběji se poznává, že lidské učení je velmi složitým a multifaktorovým procesem. Je třeba studovat a sledovat nejen stavy a výsledky, ale i průvodní změny kognitivní, motivační a osobnostní vybavenosti subjektu. K tomuto mohou podstatně přispět projekty, v nichž adaptivní řízení učebních a poznávacích činností je realizované pomocí počítače; takové projekty jednak rozšiřují diagnostické možnosti systému řízení, jednak pomáhají ověřovat účinnost vyučovacích algoritmů, strategií i modelů učení, na nichž jsou tyto založeny.

G. Biškov (Sofie) nazval svůj referát „Počítačem podporovaná hodnotící diagnostika výsledků vyučování a výchovy v BLR“. Východiskem se stalo rozsáhlé experimentální zjišťování účinnosti nově koncipovaných vzdělávacích a výchovných obsahů, prováděné v 1. až 4. ročníku střední polytechnické školy. Diskutovány byly některé metodologické a metodické otázky takových zhodnocovacích výzkumů.

Posledním sdělením v plénu se stal referát F. Jirásky, J. Polášky, Č. Zlatníka (Praha): „Počítačem podporované řízení samostatné práce studentů ve vysokoškolské matematice“. Lze předpokládat, že využití počítačů umožní vybudovat adaptivní a ekonomický systém počítačového vzdělávání, který přispěje k odstranění některých nedostatků ve výuce matematice na vysokých školách technického směru a k zdokonalení takového studia ve dvojím směru: jednak k prohloubení řízení učebních činností studenta — zvláště poučenými systémy

zpětných vazeb, jednak k integraci celého systému výuky postupnými inovacemi.

I. sekce:

„Matematicko-logické a matematicko-statistické podklady pro modelování zákonitých vztahů a souvislostí ve společenských vědách“ (8 sdělení):

Vypracování a modifikace vybraných matematicko-logických postupů, procedur a jazyků (logické usuzování a dialektický protiklad, využití teorie „fuzzy“ množin, metody „GUHA“, užití hypoteticko-deduktivní metody při analýze dat aj.).³ Modelování souvislostí v oblastech diagnostikování, rozhodování a tvoření prognóz, příprava rozhodování v řídicích činnostech.

II. sekce:

„Počítačem podporovaná řešení pro informační a řídicí procesy v oblasti vzdělávání a výchovy i řešení dalších problémů pedagogických věd“ (12 sdělení):

Počítačem podporovaná analýza žákovských výkonů, zaměřená na vztah mezi dispozicemi a jejich „symptomy“, na znalosti a dispoziční k účinným strategiím řešení problémů, na zjišťování poruch v učení a jejich korekturu pomocí nácvikových programů pro mikropočítač. Matematické modely plánování a řízení v oblasti vzdělávání, modely účinné struktury pedagogického kolektivu.

III. sekce:

„Počítačové aspekty nasazení systémů automatizovaného zpracování informací“ (20 sdělení):

Registrace dat, racionální zpracování informací, databanky, speciální jazyky (modifikace PROLOG, AIV-systém, DBS 25, PILOT v systému DBBS TOPAS, DAISY aj.). Centralizovaný systém informací v oblasti vzdělávání a jeho decentralizace, zpracovatelské a zobrazovací software — počítačové programy pro analýzu žákovských výkonů, pro diagnózu a nácvikovou korekturu poruch v učení atd. Integrované soubory programů.

Již ve zprávě o předcházejícím kolokviu bylo zdůrazněno, že nejvýraznějším a vysoce pozitivním znakem dlouhodobé práce prof. Kreschnaka a jeho pracoviště je důsledné sledování jediného závažného, přesně vymezeného výzkumného tématu, práce vedená na neobyčejně vysoké metodologické úrovni a vycházející z propracované ucelené koncepce (viz citovaná monografie). Pro toto pojetí je typická snaha usnadnit využití výpočetní techniky rozpracováním matematicko-logických modelů a procedur, vycházející ze základní oprávněné teze o spojení informatiky s metodologií vědeckého zkoumání aplikované na oblast učení, vzdělávání, organizace ve vzdělávací a výchovné oblasti. V náplni referovaného kolokvia bylo možno rozeznat určitý další kladný posun na jedné straně k zobecnění metodologického pohledu a využití analogií s nasazením počítačové techniky v dalších oblastech společenských věd i společenské praxe, na druhé straně snaha o překročení oblasti diagnostiky a interpretace školního výkonu. Ovšem plně vypracování vazeb v proklamované triádě „diagnóza — rozhodnutí — terapeutické opatření“ zvláště ve směru vypracování bohatších, o současnou psychologii opřených modelů řízení učení pomocí po-

čítače a kritérií pro tvorbu konkrétního pedagogického vybavení pro mikropočítače zůstává další alternativou pro dovršení tolik cenné práce Výzkumného a výpočetního centra APV v Drážďanech.

Václav Kulič

POZNÁMKY

¹ O předcházejícím kolokviu byla podána zpráva v tomto časopise: *4. kolokvium k otázkám zjišťování a diagnostiky školního výkonu*. Drážďany, 1.—3. 12. 1982. V. Kulič, *Pedagogika* 1983, č. 4, s. 492—494.

² Zde nelze ani zkratkou zachytit hluboce rozpracovanou originální, v úrovni formalizace značně náročnou koncepci rozvíjenou prof. Kreschnakem a jeho pracovištěm. Plně je popsána v jeho současné monografii, o níž podrobněji referuje recenze, kterou do tohoto časopisu napsal Berka, K.: H. Kreschnak, *Computergestützte Analysen von Schülerleistungen. Ein Beitrag zur Logik und Methodologie der Diagnostik*. *Pedagogika* 1986, č. 3, s. 360—363.

³ O možnostech využití v ČSSR vypracované metody „GUHA“ referoval doc. K. Berka, DrSc. (ÚFS ČSAV Praha).

VÝZNAMNÉ MEZINÁRODNÍ FÓRUM O VÝCHOVĚ DĚTÍ KE VZÁJEMNÉMU POROZUMĚNÍ

Ve dnech 19.—26. května 1986 se konalo v Sofii (BLR) u příležitosti Mezinárodního roku míru kolokvium Světové organizace pro předškolní výchovu (OMEP) na téma „Výchova dětí předškolního věku v duchu mezinárodního vzájemného porozumění, spolupráce a míru“. Kolokvia se zúčastnilo přes sto zástupců ze 17 zemí, z toho 8 socialistických (BLR, ČSSR, Kuba, MLR, NDR, PLR, SFRJ, SSSR) a 9 nesocialistických (Finsko, Francie, Indie, Irsko, Norsko, Švédsko, Švýcarsko, USA, Velká Británie); zastoupeno bylo také UNESCO. Pro BLR to byla příleži-

tost prezentovat rozvoj svých dětí. Součástí jednání byly proto vedle referátů, zpráv a diskuse také návštěvy předškolních i dalších výchovných zařízení, výstav a filmových prezentací.

BLR věnuje v posledních letech zvýšenou péči předškolní výchově, a to jak po stránce materiální, tak po stránce pedagogické. Urychleně jsou budovány mateřské školy, většinou v rámci komplexních zařízení spolu s jeslemi. Podarilo se překonat resortní diskrepance mezi zdravotnictvím a školstvím a nadále budovat komplexní zařízení ve spolupráci obou resortů. Před-

školní instituce se zřizují v centrech sídlišť tak, aby byly lehce dostupné z celého ra-
jónu. Mají kvalitní hygienická vybavení
(velmi často i s bazénem) a relativně dob-
ré prostory pro činnost i relaxaci dětí.
Zvláštní pozornost se věnuje vybavení
a organizaci hřišť a zahrad jako význam-
né součásti daného zařízení.

V činnosti mateřských škol je věnová-
na velká pozornost rozumové a technické
výchově. V tomto směru se vyvíjí mnoho
nových pomůcek, technických hraček,
včetně elektronických. Důraz je kladen na
takové prostředky, které umožňují a pod-
něcují technické hry — skládání, modelo-
vání, konstruování atd. Rozumový a tech-
nický rozvoj je podporován i obrázkový-
mi knihami, obrazovou výzdobou tříd
a chodeb i pravidelným využíváním relací
rozhlasových, televizních a videomagne-
tofonových.

Jako v celém bulharském školství je
i v předškolní oblasti věnována mimořádná
pozornost estetické výchově jako slož-
ce, která účinně ovlivňuje rozvoj dětského
vnímání i citění a formuje žádoucí hodno-
tovou orientaci mladé generace. Zvýšený
zájem o nejrozmanitější formy estetické
výhovy se projevuje ve všech předškol-
ních zařízeních. Dětem se přístupným způ-
sobem přibližují všechny druhy umění
i estetika okolního světa — přírody, pro-
středí, práce, her i tělovýchovných činností
— a mimořádná pozornost se věnuje roz-
voji tvořivosti. Výsledky na úseku estetic-
ké výchovy jsou chloubou každého zaříze-
ní a estetizace školního prostředí, školního
života i každodenních činností je zjevná
na každém kroku.

Zajímavé jsou i formy tělovýchovného
snažení. Klimatické podmínky umožňují
hodně pobytu na čerstvém vzduchu, kaž-
dé oddělení má svůj speciálně upravený
prostor pro pohybové hry a tělovýchovné
aktivitu. Tyto činnosti se provádějí často
hromadně podle téže hudby, ale každé
oddělení ve svém prostoru a podle své
vyspělosti. Relativně malý počet dětí na
učitelku umožňuje značnou individualiza-
ci výchovné práce.

Chloubou BLR je mezinárodní centrum
„Vlajka míru“, které pravidelně sdružuje
dětí z celého světa ke kulturním aktivitám
a prezentacím, z nichž nejlepší výsledky
jsou pak vystaveny ve stálé galerii tohoto
centra. Děti přitahuje zvláště památník
daného hnutí, umístěný pod Vitošou
v krásné přírodní scenérii, kam děti všech
národů světa zaslaly své zvony — od nej-
menších po největší, aby jejich zvuk trva-
le připomínal hrůzy války a mírové ideály
lidstva.

Mezinárodní kolokvium připravila bul-
harská strana s velkou pečlivostí. Šlo o to,
aby se BLR představila mezinárodní ve-
řejnosti jako stát, který věnuje stále větší
péči dorůstajícímu pokolení a má hluboký
zájem o to, aby toto pokolení bylo vy-
chováno v duchu mezinárodní solidarity,
spolupráce a boje za trvalý mír. BLR se
tímto kolokviem přihlásila do mezinárod-
ní organizace OMEP a začlenila se — po-
dle ohlasu zahraničních účastníků — sku-
tečně přesvědčivě. To, co BLR prezento-
vala jak v rovině teoretické, tak v rovině
praktické, bylo přijato s velkým oceně-
ním. Příprava kolokvia, jeho průběh
i technické zabezpečení bylo plně na
úrovni.

Celé jednání vyznělo v několik základ-
ních idejích, podpořených celým účastnic-
kým kolektivem, které byly na závěr pro-
mítnuty do rezoluce jednomyslně přijaté
plenárním zasedáním. V závěrech kolo-
kvia se vyzvedlo především poslání
OMEP, která usiluje o to, aby se na celém
světě prohloubila péče o dítě, aby se za-
jistila jeho práva na všestranný rozvoj
v mírových podmínkách. Je třeba dále
prohloubit formování citlivého vztahu dě-
tí k okolnímu světu, k lidem, k přírodě,
k hodnotám, aby již v mládí byly polože-
ny základy pro hlubší vzájemné porozu-
mění a spolupráci. Jde o permanentní hu-
manizaci dětské osobnosti, o neustálé vy-
tváření takových podmínek, které dávají
dítěti pocit bezpečí, i hledání takového
obsahu i takových forem a metod výcho-
vy, které umožní mladé generaci rozvi-
nout své schopnosti, svou osobnost.

V předškolním věku má mimořádnou úlohu hra jako prostředek, který nenásilně a přirozeně uvolní síly dítěte, upoutá jeho pozornost a navodí v jeho chování žádoucí prvky porozumění, spolupráce a tolerance.

Kolokvium vysoce zdůraznilo respektovat specifickou dítěte a rozvíjet je přiměřeně jeho dosavadním zkušenostem a možnostem. Právě umění působí silou svého příkladu, svými ideami, svými podněty pro rozvoj tvořivosti, pro formování hodnotové orientace i pro celkové utváření osobnosti. Nelze podceňovat ani estetiku prostředí, v kterém dítě tráví svůj život, v kterém si hraje a osvojuje si adekvátní přístup k lidem i k hodnotám. Také pracovní složka byla oprávněně vyzvednuta. Úcta k práci formuje vztah k těm, kdo prací vytvářejí hodnoty a obhacují život lidské společnosti.

Zvláštní místo sehraává v předškolní výchově složka ideová. Mnohé ideje jsou dětem ještě vzdálené a mohou jim být

přibližovány jen v konkrétní a názorné podobě. Avšak již v předškolním věku je třeba čelit projevům rasismu, antihumanismu, militarismu. Kolokvium správně ukázalo na význam vyprávění, pohádek a povídek, her a hraček v tomto směru. Pranýřovalo i některé problematické projevy sdělovacích prostředků a některé pořady málo vhodné pro děti.

Celkově dospělo kolokvium k závěru, že máme na úseku výchovy k mezinárodnímu porozumění, spolupráci a míru velké rezervy. Jde o permanentní výchovný úkol, na kterém se podílejí rodina, škola i společnost, zvláště pak sociální atmosféra stimulovaná hromadnými sdělovacími prostředky. V tomto směru je nutno zvýšit odpovědnost všech činitelů, ve vzájemné mezinárodní spolupráci hledat úspěšné cesty této výchovy a prohlubovat všechny formy, které napomáhají formování mezinárodního porozumění, spolupráce a míru.

Vladimír Jůva

8. MEZINÁRODNÍ KONFERENCE HISTORIKŮ VÝCHOVY

Jako každý rok konala se i v r. 1986 konference Mezinárodní společnosti pro dějiny výchovy (History of Education Society), tentokrát v Parmě v Itálii 3.—6. září 1986. Za podpory výboru CIRSE (Centro Italiano per la Ricerca storico-educativa), jemuž předsedá prof. Remo Formaca, se stal gestorem Pedagogických ústav (Istituto di Pedagogia) při univerzitě v Parmě a univerzita (Università degli Studi di Parma), která má starou studijní tradici již od středověku, zejména právní; dnes však zahrnuje na filozofické fakultě i pedagogiku. Předsedou konference byl profesor uvedené univerzity Giovanni Genovesi. Ve dnech 3.—6. září 1986 se jednalo o tématě Zavedení, vývoj a rozšíření povinného vzdělávání v historickém kontextu. Konference se účastnilo 139 badatelů z dvaceti tří zemí Evropy, Asie, Severní a Jižní Ameriky a Austrálie. Ze socialistic-

kých zemí byly zastoupeny MLR, NDR, PLR a ČSSR.

V průběhu osmi let se již vytvořila bohatá tradice mezinárodní spolupráce, výměny badatelských zkušeností a výsledků, informací o řešení pedagogické problematiky v historickém kontextu s úsilím o interdisciplinární přístup a se zřetelem k srovnávání vývoje v různých zemích světa, zemích kapitalistických, socialistických i rozvojových.

Mezinárodní společnost pro dějiny výchovy (International History of Education Society — IHES) byla založena v druhé polovině sedmdesátých let pokrokovými historiky výchovy a pedagogiky jako mezinárodní nevládní organizace pro posílení spolupráce v úsilí o rozvoj historicko-pedagogického bádání v mezinárodním měřítku.

V čele IHES je výkonný výbor s předsedou. Jeho členové z různých zemí jsou

volení na tři roky. Prvním předsedou byl profesor Brian Simon z univerzity v Leicesteru v Anglii, druhým se stal belgický profesor Maurice de Vroede z lovaňské univerzity. Členy výboru ze socialistických zemí byli např. prof. dr. J. Miąso z akademie věd ve Varšavě (PAN) a prof. dr. Kadrina Salimova, DrSc., z Akademie pedagogických věd (APN) v Moskvě, doc. dr. Czesław Majorek z krakovské univerzity aj.

Každá z konferencí (international Standing Conference for the History of Education — ISCHE) konaných zpravidla počátkem září v některé zemi světa, která se tak ujímá pořadatelsví, má zasedání plenární i v sekcích (pracovních skupinách). Konferenčními jazyky jsou angličtina a francouzština, v nichž se píší referáty pro ISCHE; pokud je text anglický, má francouzské résumé a naopak. Na plenárních zasedáních se přednášejí jen vybrané referáty. Pokud by byl některý projev v jiném jazyce, je postaráno o překlad do angličtiny a francouzštiny pro všechny účastníky. Poněvadž texty všech příspěvků dostane každý účastník předem, referáty v sekcích se nečtou, ale každý autor v desetiminutovém úvodu do diskuse vyloží hlavní myšlenky a nastíní problémy. Těžiště je pak v diskusi, kterou řídí předseda pracovní skupiny.

Až dosud řešily ISCHE tuto problematiku:

První mezinárodní konference se konala v r. 1979 v Belgii. Byla organizována lovaňskou univerzitou za předsednictví prof. dr. Maurice de Vroede na téma *Učitelství vzdělání v historickém kontextu*

Druhá ISCHE byla v r. 1980 uspořádána v Polsku Ústavem historie vědy, osvěty a techniky (JANOT) Polské akademie věd (PAN). Jednala o problematice *Pedagogické inovace v historickém kontextu* a hodnotila vůbec význam historikopedagogického bádání pro současnost. Předseda prof. dr. J. Miąso a hlavní referáty měli prof. dr. B. Sucho-dolski z varšavské univerzity i akademie

a prof. dr. R. Vandenberghe z lovaňské univerzity.

Třetí konferenci, jednající o *Elementárním vzdělání v historickém kontextu*, zorganizoval Ústav pro bádání v oblasti pedagogické v Paříži-Sèvres v r. 1981 za předsednictví prof. dr. Willema Frijhoffa z Holandska, působícího tehdy v Paříži, a za účasti pracovníků tohoto ústavu (Pierre Caspard aj.). Vybrané příspěvky, včetně československého, z pěti sekcí vydala pak ve sborníku pařížská Sorbonna za redakce Frijhoffovy.

Problematice *Předškolní výchovy v historickém kontextu* byla věnována čtvrtá konference, kterou za podpory ministerstva školství uspořádala v r. 1982 v Maďarsku budapešťská univerzita; předsedal jí prof. dr. Otto Vág, historik předškolní pedagogiky a editor dvoudílného sborníku z konference, která jednala v pěti sekcích.

Wesminsterská kolej oxfordské univerzity se prostřednictvím dr. K. S. Denta a dr. P. J. Cunninghama ujala uspořádání páté konference v anglickém Oxfordu na téma *Věda, technologie a výchova* s hlavními přednáškami dr. Ch. Webstera o problematice vědeckých společností 17. století, prof. J. Dhombrese o učebnicích za osvětlení a prof. P. Lundgreena o vztahu výchovy a industrializace. Diskuse probíhaly v šesti sekcích.

Šestá konference v r. 1983 se konala v NSR ve Wolfenbüttelu a pořadatelsví převzala hannoverská univerzita a historická sekce Německé pedagogické společnosti. Předsedal prof. dr. Manfred Heinemann a jednalo se o *Výchově a osvětlení*. Čtyři hlavní přednášky (prof. dr. Maurice de Vroede — Belgie, dr. Dagmar Čapkové, CSc. — ČSSR, prof. dr. Dybiece — PLR a prof. G. Genovesi — Itálie) byly plenární. Diskutovalo se v pěti pracovních skupinách a všechny příspěvky vyšly v trojdílném sborníku.

V r. 1985 zorganizovala sedmou konferenci španělská univerzita v Salamance za předsednictví prof. dr. Augustina Escolana Benita a prof. dr. Maurice de

Vroede. Účastnilo se jí 160 historiků výchovy a pedagogiky z dvaceti čtyř zemí Evropy, Asie, Ameriky a Austrálie. Jednalo se o *Vysokoškolské výchově a společnosti v historických perspektivách* v devíti tematických okruzích rozdělených do šesti sekcí. Hlavní přednášku obecného charakteru o historii univerzit a významu vysokoškolské výchovy měl prof. dr. Rui-zo Berrio Julio z madridské univerzity. Zájem účastníků budila i bohatá výstava publikací z oboru dějin výchovy a pedagogiky z mnoha zemí (i socialistických). Referáty byly vydány ve dvoudílném sborníku.

Výše zmíněná osmá konference v Parmě byla zahájena jednak předsedou společnosti prof. Vágem, jednak pozdravy italských představitelů a předsedou konference prof. G. Genovesi na univerzitě. Ve svém hlavním projevu, zvláště vyznamenaném a nazvaném Povinné vzdělávání a demokracie, podtrhl prof. Giovanni Genovesi mnohostranný význam systematického povinného vzdělávání všech pro růst člověka a rozvoj celé společnosti a nezbytnost prohloubeného pohledu studií historického vývoje problematiky. Zmínil se též o iniciativě Komenského pojetí pansofické výchovy všech. Pro skutečně demokratickou společnost zdůraznil funkci dialogu a tolerance pro dohodu, jak odstranit chaos nestejně vzdělávací úrovně např. i v rámci jedné země. Připomněl cíl — dosáhnout všude veřejných, laických, antidogmatických svobodných škol, které by byly i při lokálních roznoštech v zaměření státem koordinovány. Vyslovil potřebu sjednocovat vzdělávání rozumu a mravního i sociálního cítění a odpovědnosti, nezbytnost odstraňovat sociální a národnostní diskriminaci ve vzdělávání, která existuje ve světě v řadě zemí, a zdůraznil nutnost stále sjednocovat systematické vzdělávání s ekonomickým a sociálním pokrokem. Jeho pojetí demokracie obsahovalo požadavek humanizace života, která je podmíněna i lepší výchovou.

Jednání konference pozdravil i profe-

sor Giuseppe Pelosio, rektor univerzity v Parmě, a profesor Remo Formaca, prezident CIRSE. Ve své přednášce *O výsledcích bádání o povinném vzdělávání v Itálii* (rovněž separátně vydané) podal instruktivní výklad vývoje problematiky v Itálii až do současnosti.

Jednání v šesti sekcích (vydané ve čtyřdílném sborníku) probíhalo pak v Convitto nazionale di Maria Luiggia, kde byla i většina účastníků ubytována. Soustředilo se na prodiskutování šesti tematických okruhů: 1. Zavedení a postupné rozšíření povinného vzdělávání; 2. Působení povinného školního vzdělávání na žáky a učitelský sbor; 3. Vybavení školních budov, inovace obsahu i metod vzdělávání v souvislosti se zavedením a rozšířením povinné školní docházky; 4. Vztah sociálního a ekonomického života a povinného vzdělávání; 5. Metodologie výzkumu problematiky povinného vzdělávání; 6. Reformy a nové tendence ve všeobecném vzdělávání.

K těmto tematickým okruhům, z nichž každý byl projednáván v jedné sekci, se vztahovaly referáty a diskuse o nich v rovněž obecné i se zřetelem k situaci v různých vývojových údobích jednotlivých zemí.

Závěry ukázaly, že hlavní podněty zavedení povinné školní docházky byly ekonomické (úsilí o industrializaci země, o nezbytnou výchovu širších vrstev, aby se mohly účastnit výrobního procesu), že však zároveň je třeba brát v úvahu politické, ideové, náboženské, kulturní a další společenské faktory, které působily na přijetí či odmítání povinné školní docházky a její úroveň. Nezřídka bylo třeba řešit rozpory mezi církví (která měla v minulosti dlouho monopol na určování míry vzdělání lidu) a státem; dále sehrály roli politické i vojenské zřetele související s mocenskými zájmy a konflikty států, nestejně šíření a působení osvícenské filozofie, která v některých zemích organicky navázala na úsilí o vzdělání lidu v reformaci; nestejně se vyvíjely v různých zemích trendy industriální revoluce. Rozdíl

se ukazovaly nejen mezi jednotlivými státy, zeměmi, nýbrž i uvnitř jedné země v různých distriktech, což vede ke zkoumání historického pozadí celkového vývoje těchto oblastí i celých zemí. Zvlášť komplikovaná situace byla pak v heteronomních státech, jako bylo např. Rakousko-Uhersko, jehož součástí byly v minulosti do r. 1918 české země, s rozpory nejen mezi buržoazií a feudalismem, ale i mezi buržoazií vládnoucí národnosti a jinonárodní buržoazií atd.

Dále byly hodnoceny různé sociologické modely v 18. a 19. století, zvažován význam fundovaných statistik pro povinné vzdělávání v různých zemích, význam socializujících tendencí pro výchovu všech bez diskriminace, socialistického úsilí rozšiřovat a zkvalitňovat povinné vzdělávání.

Diskuse se týkaly též lidského faktoru, např. role rodičů a učitelů v přijímání či odmítání povinné školní docházky v souvislosti s celkovým technickým vývojem příslušných zemí. např. sociální příčiny této skutečnosti apod.; rovněž otázky vykořisťování dětí v manufakturách a továrnách. Diskutovalo se i o optimálním věku pro začátek povinného vzdělávání ve školách, dále o problémech učitelského vzdělávání v historickém kontextu apod.

Značná pozornost byla v diskusích věnována rozporu mezi teorií a praxí — mezi uzákoněním školní docházky a obtížnou a dlouhodobou realizací v historickém vývoji, brzděnou řadou činitelů — nedostatečnou informovaností a vzděláním rodičů, nedostatečným materiálním zabezpečením a vzděláním učitelů, rozporům mezi formalismem školní výuky a výrobní praxí, rozdílem mezi městskými a venkovskými podmínkami atd.

Lze shrnout, že historickosrovnávací studium pedagogických fenoménů v různých zemích, obohacené interdisciplinárním vhladem (spoluprací s jinými disciplínami a využitím jejich výsledků), přináší znalost geneze mnohých dnešních problémů, prohlubuje metodologické přístupy a vede k odhalení důležitých nových principů pro vytvoření předpokladů, jak sjed-

nocovat minulé, přítomné a budoucí; jak usilovat v konkrétních podmínkách jednotlivých zemí o integraci lidské kultury.

Spolu s referáty ve sbornících dostali účastníci sepreráty vybrané části prvního dílu právě vydávané pedagogické encyklopedie, obsahující i dobové ilustrace. Enciclopedia pedagogica je řízená Mauro Laengem, profesorem pedagogiky na římské univerzitě „La Sapienza“; redaktory jsou Francesco Burnelli a Remo Barnaccia.

Do průběhu konference byly zahrnuty i tři společenské akce — slavnostní přijetí účastníků v budově radnice zástupci městské rady Parmy; návštěva nedalekého rozsáhlého zámku Colorno, v jehož prostorách je bohaté muzeum uměleckých, řemeslných a technických sbírek; varhanní koncert v starobylé katedrále San Giovanni.

Prvního dne konference se konaly i schůzky dvou stálých pracovních skupin, které byly založeny v r. 1984. Na neformální schůzce v průběhu konference jednala skupina pro předškolní výchovu vedená prof. dr. O. Vágem. Skupina pro osvětskou výchovu diskutovala za řízení švýcarského historika prof. dr. Hagera na základě několika připravených příspěvků zejména o různých typech osvěcenství v různých zemích a o terminologických otázkách pro pojetí osvětské výchovy. Práce obou skupin se bude dále rozvíjet.

V průběhu konference zasedal několikrát i výbor IHES, aby řešil organizační otázky spojené s volbou nových členů a stanovil plán dalších konferencí v určitých zemích. Příští ISCHE v r. 1987 bude v Pécsi v MLR (organizačně zabezpečuje prof. Komlósi) a bude jednat na téma *Mezinárodní aspekty historickopedagogického bádání*. Pro rok 1988 se přihlásili k organizaci Finové, konference v r. 1989 je plánována v Norsku a pro rok 1990 žádá výbor o uspořádání v Československu s tematikou, která by zahrnovala i Komenského, jehož velké jubileum bude pak v r. 1992.

S tímto programem ISCHE seznámil

plénem na závěrečném zasedání, které se konalo opět na univerzitě, předseda IHES prof. Vág. Zhodnotil i dosavadní práci Společnosti, jejíž dokumentace je uložena v Institutu de Recherches Pédagogiques v Paříži a která vydává periodikum bibliografického charakteru — výběr nejnovější historikopedagogické produkce různých zemí, Newsletter for the History of Education, redigované prof. dr. Manfoldem Heinemannem z Hannoveru.

Z konference vyplynulo, že nezastupitelnou funkci a význam i pro řešení výchovných a pedagogických otázek dneška má historický vhled do problémů a že výměna badatelských zkušeností v přátelském prostředí, které vždy na konferencích vládne, přispívá k vzájemnému obohacování.

Dagmar Čapková

DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ A ŠKOLSKÝCH PRACOVNÍKŮ V EVROPSKÝCH ZEMÍCH

Koncem roku 1985 byl dokončen výzkumný projekt UNESCO č. 13 v oblasti výchovy a vzdělávání, jehož cílem bylo provést srovnání koncepcí dalšího vzdělávání učitelů a školských pracovníků a charakterizovat existující modely a zkušenosti. Výzkum realizoval mezinárodní řešitelský tým, složený z expertů ČSSR, Finska, Nizozemí, NSR, Rakouska a sekretariátu UNESCO pod vedením Wijnanda Hoebena z Nizozemí.¹

O tomto výzkumu bylo rozhodnuto na poradě expertů evropských národních komisí pro spolupráci s UNESCO ve Vídni v roce 1982, a to na základě doporučení 3. konference ministrů školství členských zemí UNESCO evropských zemí (Sofie 1980).²

Výzkum ukázal, že mezinárodně nelze hovořit o shodě, pokud jde o podstatu dalšího vzdělávání učitelů a ostatních školských pracovníků. V souladu se školskou politikou té které země vznikly různé koncepte dalšího vzdělávání učitelů a ostatních školských pracovníků (dále jen „DVU“). Liší se co do rozsahu, cílů i obsahu. Výsledky srovnání různých koncepcí DVU neumožňují přesně definovat DVU, aniž by přitom četné koncepte byly eliminovány.

Formálně bylo možno dojít k závěru, že DVU má za cíl zdokonalovat profesionální úroveň učitelů a ostatního výchovného personálu, a to po ukončení vzdělání opravňujícího k výkonu učitelského či

jiného vychovatelského povolání. V některých zemích má však právo vykonávat učitelské povolání absolvent zařízení připravujícího učitele až po uvedení do praxe. Jinde je období uvádění do praxe již součástí DVU. Není ostré hranice mezi přípravou a dalším vzděláváním učitele.

DVU je ve značné míře orientováno jen na učitele. V poslední době však sílí tendence k DVU orientovanému na rozvoj školy a na rozvoj učitelského sboru školy. Při takto orientovaném DVU je kladen důraz na zvýšení úrovně výchovně vzdělávací práce celého učitelského sboru anebo na organizační rozvoj školy, zatímco v jiných formách DVU se výchovně vzdělávací programy soustřeďují na zkvalitnění výkonu učitelské profese a na rozvoj osobnosti učitele v kontextu jeho celoživotního vzdělávání (sebevzdělávání).

Výzkum ukázal, že koncepte přípravy a dalšího vzdělávání učitelů je jednou ze základních komponent celkové koncepte jejich celoživotního vzdělávání a jejímu zdokonalování je v jednotlivých evropských zemích věnována systematická péče v závislosti na socioekonomických podmínkách a možnostech.

Jednotlivé země koncipují DVU rozdílně. Vždy se však vychází z pedagogického principu ověřeného teorií i praxí o nezastupitelnosti učitele ve výchovně vzdělávacím procesu na kterémkoliv stupni výchovně vzdělávací soustavy a typu vý-

chovně vzdělávacího zařízení, jakož i z principu, že na kvalitě osobnosti učitele v rozhodující míře závisí kvalita výchovy a vzdělávání. Z toho se vyvozuje postulát, že plnit náročné úkoly ve výchovně vzdělávacím procesu dokáže toliko učitel, který je na své povolání nejen dokonale připraven, ale i schopný se v něm v rámci svého celoživotního vzdělávání neustále zdokonalovat.

Koncepce DVU odpovídá v podstatě na dvě otázky:

1. Proč se organizuje DVU?

2. Jaké jsou hlavní cíle a předmět organizovaného DVU?

Přitom se obě otázky považují za vzájemně spjaté, takže odpověď na otázku, proč se organizuje DVU, predeterminuje rozhodnutí o jeho cílech a předmětu. Odpověď na otázku, jaké jsou hlavní cíle a předmět DVU, je většinou i odpovědí na to, proč se organizuje.

Na systému DVU se především požaduje, aby dále vzdělával učitele

- v souladu s měnícími se požadavky společnosti na jeho úlohu ve společnosti,
- v souladu s požadavky výchovně vzdělávacího systému, učitelů a ostatních školských pracovníků,
- při respektování změn historického, politického, socioekonomického a demografického charakteru,
- v souladu s požadavky pedagogických věd na profil učitele a výkon učitelského povolání.

DVU posiluje schopnost učitele diferencovat, udržet vnitřní dynamiku učitelské profese, zkvalitnit výkon pedagogické funkce, zaujmout správné postoje a zvýšit úroveň výchovně vzdělávací práce v souladu s cíli reforem výchovně vzdělávacích soustav a inovacemi ve výchovně vzdělávacím procesu.

Formálně převažuje názor, že DVU má za účel zvýšit především profesní úroveň učitelů a je v podstatě pokračováním vzdělání přípravného, které se má uskutečnit za normálních okolností před nástupem do školské služby a které má

skončit splněním stanovených kvalifikačních požadavků. Navazující také na praktické zkušenosti učitelů, doprovází pak DVU výkon učitelského povolání celoživotně, aniž by mělo konstantní intenzitu.

Názory se různí především na to, zda do DVU patří již fáze uvádění učitele do praxe. Je skutečností, že není ostré dělící čáry mezi uváděním učitele do praxe a DVU, pokud není plně integrováno do systému DVU.

Obecně možno pozorovat úsilí všech zemí v optimální míře koordinovat systém výběru, přípravy a dalšího vzdělávání učitelů v rámci koncepce jejich celoživotního vzdělávání, což by mělo zabezpečovat cílevědomý přechod od podchycení prvních známek pedagogického talentu přes všestrannou přípravu ve výchovně vzdělávacím zařízení připravujícím učitele až k různým formám a stupňům DVU.

V mnoha evropských zemích je zhruba od poloviny sedmdesátých let další vzdělávání učitelů pojmáno komplexně a jako systém. Mocným impulsem k prohlubování koncepcí dalšího vzdělávání učitelů v jednotlivých zemích se stalo doporučení 35. zasedání Mezinárodní konference o výchově (Ženeva 1975), které se ve své tematické části věnovalo úloze učitele v měnícím se světě, v tom i otázkám celoživotního vzdělávání učitelů. Další vzdělávání učitelů bylo pojato jako součást koncepce jejich celoživotního vzdělávání a vytvořilo jednotný integrovaný celek, většinou se základem přípravou učitelů. Rovněž závěry 36. zasedání Mezinárodní konference o výchově (Ženeva 1977) se vrátily k problematice dalšího vzdělávání učitelů, a to zejména v oblasti ztotožňování informačních potřeb s potřebou dalšího vzdělávání učitelů a reklamování práva učitelů na informace a možnost dalšího vzdělávání.

Všechny iniciativy a aktivity v oblasti vzdělávání učitelů, které následovaly na národních a mezinárodních úrovních, soustředily pozornost především na učitele prvního a druhého stupně výchovně vzdělávacích systémů jako na nejpočetnější kategorii pedagogických pracovníků a na

utváření vztahů mezi školami těchto stupňů a společností a mezi učiteli a žáky a zatím opomíjely problematiku dalšího vzdělávání učitelů třetího stupně — učitelů vysokých škol. Koncem sedmdesátých let jsme svědky výraznějších aktivit k vytváření a zdokonalování systémů dalšího vzdělávání učitelů vysokých škol, zvláště pak učitelů vysokých škol připravujících budoucí učitele.

V současné době stojí problematika dalšího vzdělávání učitelů v nejširším slova smyslu v popředí zájmu v oblasti rozvíjení výchovně vzdělávacích systémů, stala se předmětem aktivit četných zainteresovaných národních a mezinárodních organizací a profesních skupin, a to při značné kompetenční rozdílnosti. Tato skutečnost vyvolala potřebu prohlubování koordinace těchto aktivit na národní, regionální i mezinárodní úrovni a jejich podřízení určité obecné, celkové koncepci dalšího vzdělávání učitelů v kontextu jejich celoživotního vzdělávání — od výběru pro učitelské povolání přes jejich pregraduální přípravu až po všechny formy a stupně jejich dalšího vzdělávání v souladu s cíli školské politiky příslušné země a s cíli zakotvenými v akceptovaných mezinárodních dokumentech a dohodách.

Značná pozornost je věnována vyjasňování úlohy, kterou učitelé, ale i školská správa mají a měli by mít v oblasti dalšího vzdělávání učitelů. Toto úsilí umožňuje vytvářet podmínky pro zpracování nových, životaschopných koncepcí dalšího vzdělávání učitelů. Lze tak sledovat jednoznačnou snahu anticipovat řešení úkolu, jak usnadňovat učiteli jeho adaptaci na změny vyplývající z politického, socioekonomického a kulturního rozvoje té které země, z nichž vyplývají nové představy na povolání učitele, formování jeho osobnosti a na zdokonalení výchovně vzdělávacích soustav.

Názory na účel, formy a metody a stupně dalšího vzdělávání učitelů jsou četné a různorodé a je obtížné je zobecnit. Názorová shoda mimo to, co již bylo řečeno, panuje ve dvou směrech — jednak v tom,

že roste zájem o vytváření a zdokonalování současných koncepcí dalšího vzdělávání učitelů a že existující systémy nejsou s to plně uspokojovat potřeby společnosti v této oblasti, jednak v tom, že existuje objektivní snaha vyvíjet maximální úsilí o zdokonalení dalšího vzdělávání učitelů v kontextu jejich celoživotního vzdělávání.

Ukazuje se, že koncepce dalšího vzdělávání učitelů jsou mimo konkrétní společenské potřeby ovlivňovány četnými jinými, různě motivovanými podněty, které při zdokonalování systémů dalšího vzdělávání učitelů nelze opomíjet. Tak např. koncepci dalšího vzdělávání učitelů ovlivňují měnící se potřeby a aspirace žáků, zkušenosti získané učitelem od počátku jeho praxe a získané dalším vzděláváním různého druhu, souhrn zkušeností učitele podmiňujících zlepšení předmětové aproby, podněty vyplývající z problematiky realizace pomoci učiteli při sebevzdělávání, podněty vyplývající ze sebekritického hodnocení výkonu učitelského povolání apod.

Při tvorbě koncepce dalšího vzdělávání učitelů jsou v různé intenzitě respektovány různé činitele ovlivňující systém jejich dalšího vzdělávání. Např. morální a hmotná zainteresovanost učitelů, stupeň integrace programů dalšího vzdělávání učitelů a programy jejich pregraduální přípravy, význam přisuzovaný jednotlivým složkám a formám dalšího vzdělávání učitelů, soubory administrativně právních předpisů platných v oblasti výchovně vzdělávací soustavy země, požadavky a názory těch, kdo další vzdělávání realizují, postoje učitelů ke koncepcí dalšího vzdělávání učitelů a jejich úloha při realizaci.

V současnosti možno zaznamenat i četné kritické názory a stanoviska k existujícím koncepcím dalšího vzdělávání učitelů, zaměřená na nejrůznější aspekty dalšího vzdělávání učitelů. Tak např. se požaduje zkvalitnění procedur spojených se schvalováním forem a obsahu dalšího vzdělávání učitelů, zejména pokud jde o jejich

dostatečné projednávání s učiteli a jejich organizacemi, kritizuje se nedostatečné uspokojení zájmu o specifická témata, malá varieta programů v závislosti na úrovni znalostí a zkušeností učitelů, účastníků kursů dalšího vzdělávání učitelů, hovoří se o nedostatečných metodách hodnocení efektivnosti obsahu a forem dalšího vzdělávání učitelů, nedořešeném vztahu dalšího vzdělávání učitelů k jejich funkčnímu a platovému zařazování, nedostatečném respektování rozdílného postavení učitele v systému dalšího vzdělávání (učitel, který se sebevzdělává, učitel jako účastník systému dalšího vzdělávání učitelů, učitel jako spoluřešitel otázek dalšího vzdělávání učitelů atp.). Jsou kritizovány nedostatky v řízení, organizaci a plánování dalšího vzdělávání učitelů, nedostatky při definování cílů jednotlivých forem a typů dalšího vzdělávání učitelů, nedostatečné respektování limitujících faktorů v oblasti zdrojů, volá se po větší vyváženosti, proporcionalitě jednotlivých složek dalšího vzdělávání učitelů.

Pozitivní snahy o zdokonalování systému dalšího vzdělávání učitelů negativně ovlivňuje řada činitelů. Tak např. situace, kdy inovační programy jsou retardovány nedostatkem finančních prostředků, neutěšenou situací v zaměstnanosti učitelů v západních zemích, kdy se jeví nedostatek učitelských míst a roste nezaměstnanost učitelů, minimalizací finančních prostředků pro další vzdělávání učitelů, zvláště v náročnějších a nákladnějších formách, nedostatečnou morální a hmotnou zainteresovaností učitelů na dalším vzdělávání, poklesem ochoty dále se vzdělávat, určitou nedůvěrou ve skutečný efekt dalšího vzdělávání, určitou skepsi, pokud jde o možnosti, které má stále kvalifikovanější učitel při ovlivňování mezilidských vztahů, ozdravení společenských poměrů a v neposlední řadě z kritiky kvality a efektivnosti realizovaných forem dalšího vzdělávání učitelů.

Účelem dalšího vzdělávání učitelů jsou vždy změny v osobnosti a v chování učitelů, z psychologického hlediska tudíž

změny v postojích, úrovni vědomostí a dovedností. Z hlediska výkonu učitelského povolání mívají tyto změny funkci kompenzační, adaptační, rekvalifikační, rozšiřující, specializační a inovační.³

Další vzdělávání učitelů má mimo uvedené hlavní funkce četné funkce jiné, převážně sekundárního charakteru, kterým se věnuje pozornost teprve v poslední době. Tak např. umožňuje lepší vzájemné poznání učitelů, výměnu zkušeností, bývá příležitostí k návštěvě jiných míst, zejména měst. To, že se učitel stává na určitou dobu žákem, pomáhá učiteli zbavovat se sklonu ke stereotypu, dogmatismu, autoritářství a zvyšuje jeho vnímavost pro situaci a potíže žáků (studentů).

Základní obsahová struktura dalšího vzdělávání učitelů se v podstatě shoduje se strukturou přípravného vzdělání — má svou složku všeobecnou, předmětovou nebo akademickou a pedagogickou neboli profesionální a dvě stránky, teoretickou a praktickou. Neznamená to však, že tato struktura, platná pro další vzdělávání učitelů jako celek, musí být reprodukována v každém programu dalšího vzdělávání učitele. Významná je skutečnost, že z hlediska obsahového se další vzdělávání učitelů jeví jako vzdělání nespecifické, to znamená, že v principu cokoli z lidského vědění a konání se může stát pro učitele náležitým sebevzdělávacím úkolem. Ve skutečnosti se však rozhodování děje především podle potřeb rozvoje výchovně vzdělávací soustavy, v níž učitelé působí. Možno pozorovat zejména tyto tři druhy potřeb:

- a) Zhodnocení pedagogického významu nových vědeckých poznatků, objevů, nové umělecké tvorby, nových jevů v životě mládeže a společnosti;
- b) podněcování a ověřování pedagogických experimentů (tvorba nových učebnic, diagnostických metod atp.);
- c) rozšíření inovací v obsahu, metodách a organizaci výchovy a vzdělávání, tj. rozšíření změn, které se již všeobecně pokládají za užitečné a uskutečnitelné,

jako např. nové učební osnovy, nové technické prostředky výuky.

Obsah dalšího vzdělávání učitelů ve svém vývoji zaznamenal některé obsahové preference průřezového charakteru, jako např. s rostoucím nebezpečím jaderné hrozby otázky výchovy k mezinárodnímu dorozumění, spolupráci a k míru a výchovy ve vztahu k lidským právům, základním svobodám a právům národů, s hrozcí ekologickou katastrofou otázky výchovy k tvorbě a ochraně životního prostředí, se zaváděním mikroprocesorové techniky do výchovně vzdělávacího procesu informační výchova, s bojem proti nemocem, používání drog, alkoholu, zdravotní výchova apod.

Výzkum ukázal na to, že množství a různorodost modelů dalšího vzdělávání učitelů znesnadňuje jejich zobecnění a relevantní klasifikaci. V principu možno rozoznat dvě skupiny modelů.

V první skupině jsou modely organizačně zaměřené, kdy iniciativu má výchovně vzdělávací zařízení nebo školská správa na různých stupních, které zabezpečují mechanismus, jenž identifikuje potenciál učitelů a vede učitele k účelnému profesionálnímu růstu.

Ve druhé skupině jsou modely založené na iniciativě učitelů, kdy se očekává, že učitelé sami přicházejí s iniciativou sebevzdělávat se. Tyto modely předpokládají, že výchovně vzdělávací zařízení nebo školská správa příslušného stupně pomůže při vytváření podmínek pro sebevzdělávání učitelů, a to za předpokladu, že učitelé vytvořených podmínek efektivně využijí.

Dosavadní zkušenost ukazuje, že při realizaci systému dalšího vzdělávání učitelů dochází ke vhodné kombinaci modelů z obou charakterizovaných skupin.

Modely DVU jsou charakterizovány různě. Většinou jsou charakterizovány administrativními a organizačními procedurami nebo zvláštnostmi, a to zvláště ve vztahu k procedurám spojeným s tvorbou osnov dalšího vzdělávání učitelů. Pokud jde o zvláštnosti, přihlížejí zejména ke

stupni centralizace systému a ke stupni autonomie výchovně vzdělávacího zařízení v něm, k postavení ředitelů těchto zařízení apod. Pokud jde o procedury, přihlížejí zejména k povaze rozhodovacího procesu ve vztahu k dalšímu vzdělávání učitelů, k problematice stanovení potřeb dalšího vzdělávání učitelů, k předmětům pro DVU a k prostředkům integrace výsledků DVU do výchovně vzdělávacího procesu. Procedurami používanými k přípravě osnov dalšího vzdělávání učitelů se míní především metody jejich přípravy, dále plánování a rozvíjení programů DVU.

Modely DVU se liší podle socioekonomického systému, v němž fungují. Tak např. v závislosti na skutečnosti, že výchovně vzdělávací systémy v zemích socialistického společenství jsou jednotným systémem s prohlubující se demokratizací, obsahují jako integrální součást i systém dalšího vzdělávání učitelů. Další vzdělávání učitelů je jednotně metodicky řízeno a koordinováno, týká se všech učitelů a tvoří strukturu jejich celoživotního sebevzdělávání v návaznosti na pregraduální studium. V jednotlivých zemích jsou vybudovány institucionální základny pro další vzdělávání učitelů, řízené školskými orgány různých stupňů. Vedle institucí zabývajících se dalším vzděláváním učitelů podílejí se na něm i vysoké školy, zejména ty, které připravují učitele, a učitelské odborové organizace. V převážném počtu evropských zemí nelze hovořit o systému dalšího vzdělávání učitelů plně integrovaném do celkového výchovně vzdělávacího systému země. I když jednotlivé modely dalšího vzdělávání učitelů s ohledem na historické, sociálněekonomické a jiné podmínky jsou charakterizovány v jednotlivých zemích rozmanitými institucionálními a organizačními formami, je všude patrná snaha školských orgánů směřující k jejich racionálnímu propojování v souladu s obsahovou koncepcí DVU v té které zemi.

Z hlediska obsahové struktury je převážná většina modelů dalšího vzdělávání

učitelů charakterizována složkou ideově politickou, všeobecně vzdělaností a kulturní, pedagogicko-psychologickou a specializačně odbornou spolu s didaktikami jednotlivých předmětů.

Výzkum jednoznačně ukázal na četné otevřené otázky v oblasti hodnocení DVU.

Do hodnocení dalšího vzdělávání učitelů se obvykle zahrnují zkušenosti z realizace programů SVU spolu s hodnocením užívaných procedur a hodnocením efektivnosti programů DVU.

Hodnocení zkušeností z realizace programů DVU se zaměřuje jak na hodnocení aplikace tradičních programů, jako např. programů orientovaných na rozvoj celé školy, které pokrývají problematiku organizačního rozvoje školy spolu s problematikou profesionálního rozvoje a zkvalitněním každého člena učitelského sboru.

Metody hodnocení věnují pozornost jak metodám sebehodnocení, tak metodám užívaným osobami nebo institucemi zodpovědnými za hodnocení. Klíčovým problémem hodnocení je zjišťování efektivnosti DVU. Formálně je koncepce efektivnosti DVU velmi jednoduchá, z empirického aspektu je složitá. Ve své podstatě jsou současné metody hodnocení efektivnosti DVU problematické a vyžadují víceúrovňový analytický přístup k hodnocení. Mnoho se očekává od systematického výzkumu této problematiky.

V rámci realizovaného výzkumu bylo možno pozorovat v DVU určité trendy. Tak se např. s rozvojem metod hodnocení efektivnosti jednotlivých modelů DVU soustřeďuje pozornost na modely, které odpovídají náročným kritériím efektivty.

Významným trendem je snaha zvýšit efektivnost DVU jeho integrací do určitého systému, v kterém se uplatňují dva další důležité aspekty celoživotního vzdělávání: pregraduální příprava učitelů a zkušenost jejich každodenního života. Zejména od pregraduální přípravy učitelů se očekává, že by měla vytvářet vhodné

podmínky pro další vzdělávání (sebevzdělání) učitelů.

Ukazuje se tendence soustavně zkvalitňovat a posilovat strukturu podnětů vedoucích k tomu, aby se další vzdělávání stalo vpravdě integrální součástí profesionálního života učitelů.

V souvislosti se zkvalitňováním DVU se pociťuje stále větší potřeba systematicky připravovat a dále vzdělávat na vysoké úrovni ty, kdo budoucí učitele připravují a kdo je dále vzdělávají.

Výraznou tendencí je snaha posilovat spolurozhodování učitelů při organizování DVU. Spolurozhodování je stále silněji orientováno k řešení problematiky rozvoje celé školy a jejího učitelského sboru. To souvisí s tendencí zaměřovat modely DVU stále více na potřeby rozvoje školy. Tendence zaměřovat modely na potřeby rozvoje školy neznámá zeslabení modelů DVU zaměřených na učitele. V modelech DVU převládají potřeby rozvoje školy, avšak obsahují též potřeby skupin učitelů a jednotlivých učitelů.

Prosazuje se tendence inovativního výběru obsahu DVU. Tento výběr odráží nové problémy, které musí výchovně vzdělávací systém anebo společnost řešit (výchova k míru a odzbrojení, zdravotní výchova, informační výchova, výchova k tvorbě a ochraně životního prostředí a výchova o dalších tzv. světových problémech).

Projevuje se tendence prodlužování doby DVU, zejména o období, které bylo potřebné k praktické aplikaci získaných teoretických poznatků.

Požaduje se hlubší a systematictější výzkum problematiky DVU a jeho efektivnosti.

Všeobecně se prosazuje DVU ať explicitně, či implicitně jako instrument změn ve výchovně vzdělávací soustavě i ve společnosti.

Závěrem možno konstatovat, že realizovaný výzkum, jehož cílem bylo provést srovnání koncepcí DVU v evropských zemích, ukázal na značné přednosti koncepce DVU tak, jak je realizována a zdoko-

nalována v ČSSR a ostatních zemích socialistického společenství.

Svatopluk Petráček

POZNÁMKY

¹ Členy mezinárodního výzkumného týmu byli Jiří Fišer a Svatoopluk Petráček z ČSSR, Kauko Nämäläinen a Jaakko Luukkonen z Finska, Peter Döbrich z NSR, Peter Schneck a Johann Sturm z Rakous-

ka, Harm Tillema z Nizozemí, Antonio Chiappano ze sekretariátu UNESCO.

² Výsledky výzkumu jsou publikovány in: Hoebem, W. (ed.): *In-service education of educational personnel in comparative perspective. Report of a UNESCO joint study in the field of education*. SVO—UNESCO, Grovenhage 1986, s. 220.

³ Podrobněji viz Tuček, A.: *Obecné problémy dalšího vzdělávání učitelů*. EIS—UK, Praha 1977, s. 16.

I pro nás platí: třeba co nejrozhodněji bojovat za nové myšlení, na jeho základě iniciovat progresivní změny ve všech oblastech naší společnosti. Je jen zapotřebí dát pozor, aby z požadavku nového myšlení, zásadních změn v psychologii lidí nevznikla otřepaná fráze, s kterou se budeme sice všude setkávat, aniž se v životě společnosti bude co měnit, fráze, z níž si někteří lidé učiní jakési politické alibi, které by jim umožnilo žít postaru.

Důraz na nové myšlení a zásadní změny v psychologii lidí klademe proto, aby se lidé zřekli představ a zvyků, které denodenně produkují extenzivní způsob hospodaření a jež téměř vešly do krve mnohým z nás a naučily nás považovat značné ztráty a pasivní postoj k neracionálnímu počínání za normální, v špatném hospodaření vidět bezmála „atribut“ socialismu.

Ze stati Jana Fojtíka: Jasná orientace,
Rudé právo 25. 10. 1986
